

ドイツ啓蒙主義教育学の生成

— カンペ編『総点検』の考察 (1) —

森川 直

本稿は、ドイツ啓蒙主義教育学の生成に関する研究の一環として、その中心的役割を担っている「汎愛主義教育学」について、この派の第二世代を代表するカンペの編集した『総点検』に着目し、これまでバゼドウを中心とする「包括的統一」の把握に対して、新人文主義への端緒を含む多様で独自の理論を内包することを明らかにしようとしたものである。その手始めとして、まず、バゼドウからカンペにいたる汎愛派の教育改革運動の新たな展開を概観する。次に、この著作の成立の重要な背景とみなされる「実践的教育者の会」に注目し、そこで展開される教育学的デスクルスの内実を解明し、さらに、全16巻からなるこの『総点検』のプログラムについて概説する

Keywords : 汎愛主義教育学, 啓蒙主義教育学, 『総点検』, カンペ, 実践的教育者の会

1. 問題の所在

18世紀ドイツは、思想史的には一般に「啓蒙の時代」と言われている。自己の啓蒙と知の制度化を求めて努力した時代である。教育学の領域でも、「啓蒙主義教育学」(Aufklärungspädagogik)の生成期として、科学としての教育学の自律化と教育と教授の制度化に向けてさまざまな改革運動が展開された。ロックやルソーの影響を受けながら、ドイツ固有の啓蒙主義の教育学が形成された。この改革運動の中心的役割を担うとみなされるのが「汎愛主義教育学」(Philanthropische Pädagogik)である。この生成しつつある教育学を代表する人物として、バゼドウ(J.B. Basedow)をはじめ、ロヒョウ(F.E. Rochow), カンペ(J.H. Campe), トラップ(E.C. Trapp), ザルツマン(J.B. Salzmann)などの名があげられる。彼らはデッサウの「汎愛学舎」を拠点とし、人間愛の精神に基づいて一大教育改革運動を展開した。彼らは「理性への期待」を出発点とし、理性の能力とその教育可能性に対する限りない確信を根本思想としたことから、この派の教育学を束ねて「汎愛主義教育学」とみなし、バゼドウをこの生

起しつつある教育学の中心人物として評価するのが、これまでの一般的な見方である。

このような従来の「包括的な統一」¹⁾としての把握に対して、最近のドイツにおける研究、特に旧東ドイツからの新しい資料に基づいた新たな研究などから、「汎愛主義教育学」の見直しが求められている。特に近代科学の文脈のなかで、この派の第二世代が汎愛主義の理論を独自に発展させたこと、その主著がカンペの編集による『全学校制度および全教育制度の総点検』(Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, 以下『総点検』と略す。)²⁾だということである。

この著作に関する様々の研究、例えばフェルテッヒはカンペに関する研究論文のなかで、「18世紀後半の教育学における中心人物」³⁾の生涯と作品に即して、啓蒙期の改革作品を叙述する目的を範例的に設定した。カンペによって追究された自然と社会、人間と市民、陶冶と職業を背景にして、フェルテッヒは教育学をリベラリズムにまで高めながら、カンペの抑圧から解放された教育と「階級教育による社会」⁴⁾との全体矛盾をまとめた。啓蒙主義教育学の

分化した像のために、これまで「包括的な統一」とみなされた教育学の標準的な著作の新版や再版が貢献した。

本論との関連で、1793年にカンペによって編集された『小著作』の新たな編集は、これまで見過してきたハレの改革論者でゼムラーとトラップの弟子で、後にブラウンシュヴァイクの点検プロジェクトの仲間であるJ. シュトールヴェを周知させた、という点で特に注目される⁵⁾。点検書における彼の論文、汎愛派に対する自己の立場を述べた叙述を、カンペはこの全集のなかでとり上げなかった。この頃のコメントのなかで、それは同様に考慮されていない。1979年以来、『総点検』の新版があらわれ、その後まもなく注釈的補足版が公にされたのである。

方法論もまた、バゼドウの場合と同様ではなかった。70年代以来の自然科学とその科学史の対決に動機づけられて、トラップの『教育学の試み』を、さまざまな研究者がその方法論的、理論的反省の水準のゆえに新たに科学的教育学の最初の試みとして解釈した。このような評価は、カント以後の発展から帰結する。それはルーマンのシステム論的端緒のなかで標準的に伝えられている⁶⁾。

バゼドウおよびトラップの『試み』よりも、『総点検』に関する個別研究の分析は比較的まれである。それはこのプロジェクトが完結していないという点、多様な立場が一つの「体系」を閉め出すという点に理由があるだろう。二次文献のなかで、特に個々の汎愛派の人たちの伝記的評価、あるいは歴史的・体系的分析についての様々の論文が引き合いに出される。比較的最近の取り扱いを「点検」自体が歓迎する。例えば、点検書からの豊富な資料の引用をもとに、旧東ドイツのマルクス主義的教育学の立場から、啓蒙主義によって強化されたブルジョアジーの解放過程を強調し、汎愛主義の改革教育学を「進歩的」とみなす研究（ウルブリヒト）⁷⁾、点検書における陶冶概念に関して理性に基礎づけられた「自然」の作用の優位を説く研究（ドーマン）⁸⁾、『総点検』の第3版に含まれるカンペとヴィヨームの2つの論文に言及しながら職業の一般的な陶冶内容を問うた研究（ブランケルツ）⁹⁾、それに対する批判として、カンペの関心をより詳細に規定し、「自然的」（ルソー的）発展とテクノロジー的自然構築との間のカンペの矛盾した立場を確認し、教育概念の合理性と教育と教授の制度化の関心のなかで点検書の論理を解明しようとした研究（ズンケル）¹⁰⁾ などである。

こうした研究動向のなかで、ケルスティンクの最近の研究が注目される。『総点検』への着目とともに

に、汎愛主義教育学の再評価ともかかわって、今日特に注目に値する。先のズンケルの研究を高く評価しながらも、古典主義陶冶理論に関わるシュトールヴェの独自の構想、教育学の成立に関する仮説、および「問題分析的」方法は、汎愛主義と「点検」の解釈にとって狭すぎると指摘する。カンペによって発起された科学的共同体の組織形成とグループの「実験」が、啓蒙主義の学理論的関連において、いかにして教育学の原則が根拠づけられるか、そのプロセスを認識させるということである¹¹⁾。

そこで本研究は、「その構想においても実質的な理論的範囲においても教育学の前古典主義の段階の究極的で包括的なドキュメント」¹²⁾とみなされる『総点検』に着目し、ケルスティンクやH. シュミットの研究に依拠しながら、カンペとシュトールヴェの論を中心に原典に即して考察を進めたいと思う。本稿ではその手始めとして、まず汎愛派の改革運動の展開を概観するなかで『総点検』の位置を明らかにし、次に、この書の成立の背景をなす「実践的教育者の会」の設立に至る経緯について考察し、最後に、この『総点検』のプログラムを概観したい。

II. 汎愛派の改革教育運動の展開

「汎愛派」(Philanthropisten)とは、一般に1774年にバゼドウによってドイツ中部のデッサウに開設された汎愛学舎((Philanthropinum)に直接的、間接的に関係した教育者を指している。もともと汎愛主義という言葉は、1808年にニートハンマーの著作『現代の教育教授の理論における汎愛主義と人文主義の抗争』に由来し、「汎愛」はギリシャ語のphilanthropia = 人間愛に起源をもつところからもわかるように、現世内的人間の尊重をめざす啓蒙主義の旗印であった。したがって、汎愛派は広義にはルソーの影響のもと、18世紀ドイツ啓蒙主義教育学者一般を指している。この派を代表する者として、バゼドウのほかに、一時期デッサウの経営責任を引き受け、その経営基盤を固めた経歴をもつカンペ、シュネッペンタールで学舎を開いたザルツマン、ハレ大学で世界最初の教育学講座の教授になった実績をもつトラップ、さらにはシュトールヴェ、ヴィヨーム、レゼヴィツなどがある¹³⁾。

(1) フィラントロピヌムの創設—バゼドウ

ドイツにおけるこの汎愛派の活動の思想的バックボーンは、彼のルソーであった。その著『エミール』は、ドイツにおいて固有の形で受容され、教育学的思考にとって新たな道を開いた。それは、とりわけ

バゼドウの影響に帰せられる。彼は「近代におけるきわめて奉仕的精神に満ちた熱心な学校・教育制度の改革者の一人であった」。「バゼドウは教育技法(Erziehungskunde)について力強く述べ、活発に喜んで活動して以来、それはある程度われわれの時代のより洗練された同時代人の好みの科学になった」。このように、彼は「人間の改善と幸福に必要な大きな仕事を、成長しつつある人間の教育の変革において、唯一達成できるところからはじめることによって、幾千もの同胞の思考と行為を大きく変革するように定められており、それは根源から墮落を救うことができると考えた人物に属する」¹⁴⁾。

バゼドウによれば、当時の学校における教授および授業はほとんど誤ってなされている。そこで、独自の模範学校こそが唯一の救済手段になりえた。1774年にデッサウで「人間の友の学校」として「汎愛学舎」(フィラントロピスム)が開設された。それは1793年まで存続した。ここで、カンペ、トラップ、ザルツマンのような重要な改革教育学者たちが教師として活動した。カントからも好意的に迎えられた。バゼドウは基礎教授において遊戯を寵愛した。直観、自己活動、実際労働による学習は、報酬や表彰の新しいシステム、現代語の実践的奨励、教師(家族)と子どもたちとの家庭的敬虔な共同生活による性格形成によって鼓舞された。公的な試験へと誘われたが、期待は高い緊張関係にあり、ほとんど実現されなかった。

残された名声を、バゼドウは彼の『基礎教科書』(Elementarwerke)に求めた。1774年に全4巻の著作として出版された。文筆の手段に訴えて教育、学校、研究機関一般の改善を図ろうとした彼は、すでに1768年に『人間の友ならびに有産者諸君に対する提言』を公にしたが、彼の学校改革のための戦略は、自らはっきりと述べているように、「教科書、ゼミナール、学校法、他の学校の模範となりうる2・3の公立学校、ギムナジウム、大学」の順を追って成し遂げていくところにあった。だから、いまや第1の目標である「教科書」が一応の目途がついたので、この教科書を用いて合理的な教育を実践しうる教師を養成するための「ゼミナール」設立のためにエネルギーを集中しなければならなくなったのである。

当初、デッサウ侯の資金によって既存の学校の改革を遂行するはずであったが、経済状況の変化によってバゼドウの個人的経営になる新学校の設立というような話は途中で変わってしまった。そこで1774年12月に、彼は次のような長い文章のパンフレットを出して、改めて公的な資金を求めることに

なったのである。「デッサウに設立されたフィラントロピスム、貧乏な、あるいは金持ちの生徒ならびに若き教師によき知識を与えるための人間愛にもとづく学校の基礎教科書の計画にもとづいて、あらゆるところの教育制度を完全ならしめることを望む公衆の信託財産 — J.S.バゼドウはこの学校や諸侯や人間愛にもとづく結社や私人のなかで、善事を追求し、実践しようとしている人々におすすめていたします」¹⁵⁾。

デッサウの新学校は順調にスタートし、一時期かなりの教育効果をあげ、一躍にして教育者たちの巡礼地になったが、まもなく事業を継続することが困難になった。「善良にして気高き人々よ、この人間愛にもとづく事業が絶えず浮き沈みするために、なんとまあ心を煩わされねばならないことか。・・・たとえ冷淡な世間が汎愛学舎を全然望まなかったとしても、少なくともあなたの人間愛によって世間が今までもったことのない模範学校を残しておかねばなりません」(ロヒョウ)。1776年12月15日にバゼドウは汎愛学舎の移管を宣告し、全教育・学問機関の根底的変革のための先駆的実例となるという歴史的役割を自ら投げ捨て、単なる改革された教授技術を用いる学校という意味での存在に甘んじることを宣言したのである¹⁶⁾。

(2)教育改革運動の新展開 —カンペ

改革教育運動の発祥地であるデッサウのフィラントロピスムの活動が一段落を遂げた1784年段階において、この運動はその活動舞台を変えて新たな発展を遂げようとしていた。活動の中心は、当時ハンブルクに在住していたカンペであった。彼はデッサウを去った後ハンブルクに定着し、はなばなしい著作活動を展開し、この頃すでに「青少年向け読み物」作家として不動の地位を築いていたのである。そして、この著作活動から得られた経済力を背景にしながら、かつての同志であるトラップとともに始めた活動が、汎愛派運動史の第2期のスタートを画しているのである(以下、金子茂「解説」参照)¹⁷⁾。

こうしてカンペとトラップを中心にして、新教育者たちの人脈が再編成され、彼らの共同活動が始められることになったのであるが、まず手がけねばならない仕事は新教育構想を総括し、戦列を立て直すということであった。カンペはそのために彼の言葉によれば、「われわれの時代の実践的教育思想のなかで最も明晰な頭脳の持ち主たちを集めて、共同の力によってこの作業を遂行しようとしたのである」。この企てに参加した者には、トラップはもちろんのこと、彼の恩師エラーズ、ノイルピンで汎愛派の原理にもとづく新学校を経営していたシュトーヴェ、

クロスターベルクの修道院長であるレゼヴィツ、ベルリンの高等宗務局参事官のゲディケ、ハルベルシュタットの牧師ヴィヨーム等の顔ぶれであった。これらの人々の努力の結晶として出されたものが、『全学校制度および全教育制度の総点検』であり、1785年に第1巻が出されたが、1792年に第16巻が出されるまで引き続き作業は続けられたのである。

ところで、カンペを中心とした「新教育者」たちの第二の実践活動は、すでにバゼドウが『提言』において主張していながら実現しなかったところの、国家による学校監督機構の整備という事業を实践することであった。この事業はカンペの故郷であるブラウンシュヴァイクを舞台に展開されることになった。この地で汎愛派の原理に基づく改革を行うことを決意していた。カンペは1786年に学務官に就任し、トラップとシュトーヴェがその戦列に加わってきた。そのめざすところは、これまでの「愚鈍と誤謬と生活上の非有用性のみを生み出してきた学校」に代わって、真に「人間の福祉と幸福」とをもたらし学校をつくり出すものであった。いうまでもなく、このような基本的態度は教会による学校＝非有用性、国家による学校＝有用性というバランスの主張を是認するものであった¹⁸⁾。

こうした活動と平行して、カンペによる第三の実践活動は教科書双書の完成という事業であった。この事業のための現実的基盤は、1789年にカンペが入手した印刷所によって整えられていった。彼の企ては「学校百科辞典、別名、学校教授のうちのもっとも単純な基礎段階から最高段階にいたるあらゆる種類の新教科書、しかも啓蒙における今までの進歩に見合うばかりでなく、さまざまな身分のものが現にもっている要求にも適合した新教科書の完全な集合体」¹⁹⁾という形で実現されている。

バゼドウの原理は、現実的には実に汎愛学舎が衰退した時点において、大規模な形で現実化されていたといえるかもしれない。しかし、この間には教会におけるブルジョア原理をそのまま「自然」とみなし、この意味での自然教育の実現を「国家」の力に期待するという、すこぶる楽天的な汎愛派の主張は、次第に「自然」と「国家」の衝突を意識しはじめ、この矛盾の克服、あるいは調停を余儀なくされていたことを見落としてはならないのである。彼らにこのような矛盾をはっきりと意識させたのは、いうまでもなくフランス革命の勃発という一大事件であった。

以上から、「汎愛派」をバゼドウの教育思想を忠実に反映した人びとだと考えるならば、彼らは大きな限定づきの「汎愛派」であると言わなければなら

ない。というのも、この兩人とも一時的にバゼドウと行動を共にしたとはいえ、必ずしもバゼドウと同一思想を抱いていたとは言えないからである。そのことは、学舎を去ったあと、カンペはトラップの協力のもとに、多くの新教育思想家を同志にむかえ、当時の教育思想一般の批判的検討を行い、全16巻の『総点検』を出しているところにもはっきりと示されている²⁰⁾。

III. 『総点検』成立の背景

1. 「実践的教育者の会」の創設

1783年にカンペによって提案された『全学校制度および全教育制度の総点検』は、フィラントロピスムと「教育協議会」(Pädagogische Unterhandlung)のための計画として幸運の星のもとにあった。教育改革者たちは、研究論文や論説や学校実験によって有名になった。過度の論争や論争の対立は、通常、当該の専門誌ではなく、一般的なジャーナルのなかで生じた。カンペの「実践的教育者の会」を創設しようとする関心は、新しい教育学文献や多くの場所で実践的に達成された業績をまとめ、「教育論」として体系化する目標にもとづいていた。それは教育学の専門化、学問化を進める革新的な試みであった。

カンペによって企画された「実践的教育者の会」の会則は、専門家集団、とりわけルソーの『エミール』の評価において、バゼドウとはちがって新しい構想の専門的知識と教育学的権限を認識させる。点検書の企画のなかで理論への集中が説明されるように、それによって大学領域でのこのプロジェクトの失敗の埋め合わせがなされるはずであった。

1783年の「ベルリン月刊誌」8月号で公にされたこの計画は、「全学校制度の総点検」をねらいとしていた。「教育の事柄について熟考するなかで訓練された人々」のすべてに参加を呼びかけるため、「教育協議会」²¹⁾において提案された道を、カンペもまた、まずは学会の取り組みに向けて方向づけた。もちろん、彼は古典的モデルを変更しなければならなかった。「実践的教育者」は個別に生活していたので、カンペは自ら企てた理論的・実践的プロジェクトのための「会」の調停者、コーディネーターとして、まずハンプルクの書籍商ボンと協働して提案した。フィラントロピスムはアカデミーやモデル学校と一緒に起草されたのに対して、理論と実践の統一はトラップがそれをハレ大学で、カンペはヘルムシュタットに向けて計画したように、今はもはや努力して得られるものではなかった。「学校百科辞

典」教科書全集も、同様に後退した。カンペは理論を強調する際に、教育学の原則的な状態を説明する機会を見た。このことは、科学的状況がカントの幸福主義の回避と言語学の創設によって変化したとき、ますます緊急なものとなった。

「点検書」もまた、外部からの財政支援にたよった。カンペ個人に統合された汎愛主義の改革グループは、教育問題に対してしばしば閉ざされた読者に再び接近し、読者範囲を社会的に拡大しながら申し込みを依頼した。10年来知られる一般の「教育の事柄における熱狂」は、「急激な大転換」へと導いた。なるほど教育制度における誤った関係は認識されているが、「熱狂的な凌駕」によって多くのよい知見は非難され、あるいは理想主義的な子どもの場合にだけ性急な社会制度が適用できる、まったく「理想的なもの」にとって代えられた²²⁾。

他方では、教育の事柄について根本的に徹底して熟考し、すでに実行に移されていた。「体系的な秩序もなく、なおいっそう瓦礫とごみが混ざり合い、互いに結びついて存在する」礎石を使用するために、カンペの評価によれば、「一人の人間」が必要なのではなく、経験のある有能な聡明な「建築士」の会が必要である。「それは共同して申し合わされた計画に従って、また統一的な力でこの材料を深め、秩序づけ、望ましい建物にたてる」²³⁾ ことである。

「教育論の完全でしっかりした建物」に向けてのカンペの企画のなかで、すべての協力者はその熟考、その読書、その経験の成果をもたらさねばならなかった。教育改革および学校改革は国家の関心のなかにあるときでも、カンペはバゼドウや他の創始者とはちがって、国家的なイニシアティブを待つのではなく、実行を組織し、「哲学的で観察的で職務執行の経験のある教育者」²⁴⁾ を求めた。学会の変更されたモデルに従って、カンペは彼の教育学的、文献的プロジェクトをめぐる同志を集め、他の協力者や加入者を学者仲間にも名を連ねた専門家たちで編成した。

最初の決算は肯定的であった。病気で欠席したロヒョウのほかは、全員が参加した。カンペの報告によれば、新しい協力者たちは彼の計画を実現するために、一時的に彼を勇気づけた。「そのなかで神の思召しはこの分野で十分に経験し実行した人々を同じ原則から並々ならぬ才能によって目覚めさせた」²⁵⁾。その共通の目標として、彼は「完全な教育および教授組織の完成によって、同時代人と後世の人々にこの分野で可能な最大の利益を獲得するために」求められる平和のなかで決して控えめでない調子が伺える。

1784年の「ベルリン月刊誌」1月号の追録のな

かで、3人の新しい協力者が紹介された。「ドイツ・ミュージアム」のなかで、カンペは別の新しい協力者を、名前、専門、活動場所、これまで続いたテーマを付して紹介している。この時点まで知られていた人とは別に、今日、たいていは忘れられた他の協力者の名はまだあげられないままである。協力者の数は、「点検書」の最初の版で印刷され、後に更新されたが、縛りによって区別して、すべての活動に関与した常勤の協力者11人、ある一定の部分はたらくことを受け入れられた15人の非常勤の協力者の名があげられている。この2つのグループの複合も、個々の版の予告にあらわれるように、次の年に変更された。「先駆者」のロックとルソーは、同様に協力者として取り扱われた。

2.『総点検』の企画

『総点検』の企画は、高い業績をもつ「実践的教育者の会」を一緒に導いた。それを遂行するのに、結局、23人の協力者ないし著者（ロックとルソーを含む）がかかわった。27のオリジナルな論文は、カンペと3人の常勤の協力者シュトーヴェ、トラップ、ヴィヨームによって編まれた。「ドイツ・ユニオン」のラディカルなリベラリストで創始者のパールトは、第1巻の彼の論文を引き渡したあとに退いた。すべての著者たちは多かれ少なかれ汎愛主義の近くにあり、彼らの一部は相互に友情をもって結びつけられており、彼らの先輩たちはバゼドウの改革プロジェクトを財政的に支えてきたけれども、いかなる共通の理論もなかった。彼らは、たとえば教育目標の設定については異なり、社会的有用性や個人的完成、あるいは教育の力の限界について、いかなる統一的な見解ももたなかった。この人たちの知的な伝記がいかに相違していたかが直ちに明らかになるであろう。

カンペは、「同じ原則」をもち、共通でない才能をもった人間として導き入れた「学者の頭脳」を、いかにして「一つのキャップ」のもとに導いたのか。まず第1に、組織的に学会のモデルに従って導いた。「ベルリン月刊誌」における計画は、プログラム外で理論的部分と実践的部分に分かれた — 「全学校制度および全教育制度の意図された総点検の見取り図に — 科学的論争のための取り扱い規則を包括」した。13点にわたって、カンペはこの教育学の領域において、なお新たなこの研究戦略とコミュニケーション戦略を展開する。各々のメンバーは、彼らの専門知にふさわしい計画に基づいて一つになって多数の項目を選び、上述の領域における既存の研究、知識や経験についての文献概要を与え、彼らの

精神を母の温もりで一時それについてじっくり考えさせる。各々はその領域において「例えば、まったく完全で完成された光が彼にできるだけ当たるようにする」²⁶⁾。このような希望に満ちた計画は、「点検」が理論的に前進させる項目を産み出し、「体系化」によって理論的な提案のスペクトルが「制限」されることを期待させるのである。

いまや論文は手稿のなかで「その注釈とそれについての改善を記述することによって、すべてのメンバーに専門的判定を送るために、空ページに結びつける。著者による項目の更新された熟考に従って、その同僚の修正提案の考慮のもとで、あるいは批判と論争によって、結局、会の大部分のメンバーによって一致して正当と認められた」論文が点検書へ採用される。その手続きは学会で展開された民主的な組織形態を実現した。そのなかで全てのメンバーは階級や信条を度外視して、同じ意見を持ち、仲間の批判的な判断に敢然と立ち向かい、そのなかで「あらゆる個人の人々の精神的財産の承認」が保証されている。著者や批判者が改善の提案について同意できない場合、構想が一方か他方からのみ与えられるかぎり、著者の意見が妥当すべきである。「だが、それに対してなされた異論の注釈が付け加えられるべきである。」このような手続きによって、その著作は「教育についての論議」の特徴的な形式を保持し、各項目は多かれ少なかれ「集団の創造物」になるのである²⁷⁾。

カンペは、いわば運営担当として、活動と項目の転送のコーディネイトを引き受けた。それはこのサイドで修正例を素早く身近な仲間に送ることを義務づけられていた。いわゆる民主的な意味で最終編集の責任も彼にあった。すべての項目は一人の助手もいなかったもので、他の協力者を求めた。というのは、「ドイツはわれわれの会の上述の協力者以外に、なお多くの哲学的で経験を積んだ教師および教育者を提示しなければならなかった」²⁸⁾からである。彼は新たに学会の創設に取りかかった。内的なコミュニケーションの拡大によって、「多くの学識と経験豊かな思想の隠遁」から救済するためである。

カンペが引き受けたアカデミーと新しいクラブの習慣に属していたのは、公的な懸賞問題の記録である。彼宛に封印された名前で行った寄稿は、常勤のメンバーに注目され、評価された。賞金として1頁あたり3ドカン、アルファベットに関して69ドカンを予約した。いつも値段をつけた書物が点検書の出版に表れた。一般に懸賞問題は同時に学者の刊行物や新聞に表れた。その課題の選択はカンペにゆだねられた。

3. 教育学的デスクルス

「著作の論争的な部分における賛成か反対かの立場の対立」²⁹⁾は、1788年から、特に「哲学的・言語学的・教育学的内容のブラウンシュヴァイク・ジャーナル」において見出される。このジャーナルを設立するための直接的な動機となったのは、トラップの論文「古い古典主義の著述家たちの研究とその言語について」が呼び起こした幅広いデスカッションであった。その論文は、このように汎愛主義的な、また始まりつつある新人文主義的な批判の十字架を負わされていた。およそ170ページ中、80ページは比較的小さな印刷タイプに設定されたコメントが加えられていた³⁰⁾。しかし、トラップの「討議、観察、実験」は、「問題のある資料の考察」とみなされた。その結果、それは「ブラウンシュヴァイク・ジャーナルの主題」と一致した。この雑誌のなかで、新教育学者やその批判者のなかで学者たちの論争は、いまや論争的な汎愛主義的・新人文主義的な立場に入るか、それともカント倫理学の立場に入るかで、十分に発展した。特に点検者のあいだでの対立の形式について、トラップはクニッゲの手紙「新しい教育の仕方について」に対する彼の反論のなかで、次のように述べている。

「あなた（クニッゲ）は私を新教育学者のなかに加えますが、それでわれわれの論争は意気消沈するのです。私はあなたがこのよき会へ導いていただいたことに何も異論はありません。そして私はここで関与することをお許しください。私はそれを他人に行っている教育および教授のこの原則の特別の決定と応用そして改善のすべてに責任を負うわけではありません。この他人とは、私の先生であれ、私のもっとも信頼する友人であれ、どなたでもです。あなたは私の主張にあまり責任はありません。われわれはお互いにあまり高くない多くの点で対立し矛盾しています。そして、それはさらに明らかです。われわれは有難いことに、われわれのもとにあるいかなる未来の法則も、いかなる教育学的・象徴的な書物も持つべきではありません。われわれ各々が自由に考え、書き、その見解と経験にしたがって、われわれは教育学的真理を探究し叙述する以外に、いかなる会の関心も知りません。各々がその能力に応じたいかなる会の敵対者でもありません。この自由を悪と受けとめ、論争するように求める人々、われわれに陰謀をたくらむ群れとみなす人、私がその政党に取り入れられた冠により救いをもたらす真理がいかにして支えるかを知りません。そして私は統一した力をもち、魂を墮落させる議論に対して、それに何が取って代わろうとするかを知りません」³¹⁾。

例えば、地理学の教授法としてカード遊びをカンペが提案したが、ヴィヨームはそれを拒否したので、彼は直ちに反論した。カンペは次のようにコメントしている。「私はまさにこのような教育者の一人です。そして私はわれわれの読者が自由な気持ちの判断から、ここにそのことについて編集されたカード遊びを気に入られたことを嬉しく思います。点検書の著者は、人々をいっさい顧みることなしに判断せず、規則にしたことを再度調べることができます」³²⁾。

論争は単にコメントで行われたわけではない。その分析が示しているように、点検書はさまざまな科学的端緒を含んでいるが、新しい理論の構築もなされた。そのために「多くの頭脳の統一」が励みになる。「正しい教育」の同意できない把握は、それに向けて勇気づけられ励まされると同時に、その正しさにいたる。対決のなかで統一を構築するものとして、教育と教授の制度化のための教育論に即した共通の活動が証明される。

宗教、政治、法律の問題は、学会において原則的に手つかずのままであったが、点検者たちもまた長い間きびしく自制した。確かに「自然宗教における教育」の項目は予告されているか、学校と国家の関係についての論文、それは結局、決着がつけられた論争「国家は教育と混同すべきかどうか」という論争は、「ブラウンシュヴァイク・ジャーナル」で公にされた。1792年に発行された点検書の16巻のなかで、自ら組み入れられた（学校）政策と一緒にしないこと、それをこの教育学者たちは長らく絶対主義国家において完全に放棄したと思ったが、それは結局、論文の匿名の人によって流された。もちろん、点検はすでに『エミール』についてのコメントのなかで、その注釈は1789年から1791年において点検書で公にされたが、その共和主義的、反教會的立場から、いかなる隠し立てもしなかった。

「教育学者たち」は教育形式と教授形式の原則を発展させた。しばしば熱のこもった討議やシュトーヴェの場合の意識的な断念、あるいはトラップの「言語における教授」(AR11)における意識的な断念によって、それは教育についての論議のアカデミックな性格を強調する。そして公衆の眼前で、教育学のプロ化ないし専門化に関心をもった。同時に、彼らはその「会」の支配的な、優れた政治から自由な相互作用とコミュニケーション領域において、「集团的、自動教授学的な学習過程」か「自立的、自己陶冶の実践」を強調している。彼らはロックとルソーを「先駆者」として考察し、「彼らは道をつくり、われわれは別に従った。」そして点検書において統一することによって、彼らは自身を評価する

ために、今日まで重要な伝統の系列をつくり上げた。しかし、「名誉ある人たち」の原則すら、理論と経験の試金石へと導かれた。というのは、彼らもまた「われわれと同様に誤ることがあるし、われわれと同様に誤って悪影響を及ぼすこともあるからである」³³⁾。

彼らが戦略的意義についての専門的知識に裏づけられた証明のために、コメントはエラーズとヴィヨームを除いて、この著作のすべての注釈者は『エミール』について最初の長いコメントを強調した。彼らはルソーの貢献をとり上げ、ルソーは教育について思想家が考えることを教えた。そして、彼の「達人」について説明する。「彼らにとって教育技術の神秘を開示している箇所をわかりやすくし、同時に一目でわかるようにし、誤用なく応用する。」書物全体は彼らにとって「ある種の啓示」であり、彼らは「自ら予見的啓示を獲得する」³⁴⁾にいたった。合理主義的な教育論の代表者、彼らはその権限をいわば宗教的に正当化し、いわば教育学の高貴な説教者とみなされた。彼らは同時代の天才的存在を拒否したのに対して、彼ら自身にとって天才的な理論を求めたのである。

不完全なままの点検書の編集は、1792年に慎重に行われた最後の版、つまり全体の索引で閉じる。教育学者の組織は、点検された汎愛主義的知識を叙述し、前進させ、端緒で周知させるための時間の消費は決して受け手が正しくとどめる以上に大きくはなかった。約束された「教育理論の構築」は達成されなかったとしても、点検しながらの論議は教育学の生成における強力な一押しになった。

IV.『総点検』のプログラム

カンペの構想は、明らかに『総点検』のプログラム、つまり政治、宗教を広く除外した人間学的、心理学的に基礎づけられた教育構想を担っている。点検書の目標と論理は、最も初期の子ども期からの人間の教育と教授を——自ら出生前の段階が考慮されるが——合理的原則に従って制度化することにある。どの点検書も、教育を社会的な営みとして理解する。もちろん、それは社会的な有用さに向けてられているように、それを超えて多様な把握を制御している。年齢や性や将来の社会的立場ないし階級によって違いが認められるが、特に点検書はブルジョアジーの男の子に注目する。プログラムの秩序図式は、人間の生涯の歩みを共にする教育学理論であり、その結果、子どもの進みつつある年齢に応じて教育の制度が与えられねばならないのである。

「実践的教育者の会」は、なお生成の途上にある領域、すなわち心理学と人間学を理論形成の基礎科学にしたということは、近代的認識論と人間全体に向けられた経験的プロセスを背景にして生じた。それは教育の原則を経験科学的に、観察と実験によって基礎づけることを求めて少なからず努力した。そのことは、経験主義的教育と古い教授法の点検へと導かねばならなかった。それはデッサウの汎愛主義の理論的基礎にも当てはまる。同様に、「先駆者」ロックとルソーの著作が点検された。

点検書は教育論をうち立てようとしたけれども、その現象学的端緒は演繹的方法を閉め出した。二次文献における点検書は、「百科全書」か「全集」ないし「教育全書」として示される。両方の特徴は、教育と教授についての知識を叙述する意図を強調する。その際、「百科全書」は、知の領域として、秩序づけられた「全集」として付加形式を強調する。特殊な分類の仕方から、前者は計画、後者は実行ということによって基礎づけられる。カンペ自身は、タイトルであげた用語「教育制度」を子どもの教育と陶冶にふさわしい一切のものの総体概念で書き換えた。彼はなお「学校百科」を、「学校のための教授領域」に移し変えた。にもかかわらず、点検書の個々の領域の個別化と類型化が考察される。それによってさまざまな論文を論文として新たに刊行することになった。

今日まで用いられている意味での百科全書、つまり知識や科学のもっとも完全な代表として、A.シュミットは点検書をあげている³⁵⁾。彼自身1859年から「全教育制度および全教授制度の百科全書」を書いた。それを類概念とした。ルーマンは、デドロとアレンベルトの「百科全書」と『総点検』のあいだの平行線を確認した。「実践的教育者の会」を通して、両者は協働の仕方も似ている。また両者は大学に向けられているのではなくて、公共性に向けられている。汎愛派にとって重要なことは、フランス百科全書の場合のように、独立した理論形成への端緒を伴った現状の点検である。科学領域の劇的風景面の基礎になるアルファベットの秩序づけられた現状の捉え方が重要なのではない。学会に対するカンペの方向づけのゆえに、点検書の特徴は「進歩のなかの活動」として有意義なのである。現象学的に方向づけられて、理論的部分のプログラムと実践的部分のプログラムの大きなスケッチから出来上がっておらず、さまざまなテキストの位置に任せて——類推的な方法に適合しながら——討議におけるメンバーの多様な立場の解決のなかで、とりわけ工作の性格が示される。科学理論を拒絶することは、協力者

のデスクルスをはじめて可能にしたのである。

計画は37の見出し（1785年から45に拡大）のなかで、点検書の「理論的部分」は個別にあらわれている。これに対して実践的部分は、総じて4分の3で取り扱われている。それは「第1の単純な基礎から次にいたるまで、全学校授業のあらゆる部分について教科書の計画的な継続まで含むべきであった。つまり、人間は仕事の生活あるいは大学の研究を始めようとするとき、習慣化された若者がそれを達成しなければならない程度まで含むべきであった」³⁶⁾。しかし、理論的部分ですら、なんら確かな計画も含まれていない。だから、1785年に、例えば同じ年に第3巻のなかで公にされた多くの著作には、ヴィヨーム論文に対するあらゆる言及が欠けている。「教育において個々の人間の完全性をその有限性の犠牲に供せられるべきかどうか。またその限りでは」³⁷⁾カンペは詳論のなかで変更を予め保持している。

点検書は最初の企画の後に、教育制度と学校制度の歴史的概観から始めるべきだったとすれば、1785年の計画において、また公刊において、最初のバルトの論文「教育の一般目的について」としてあらわれる。すでに1783年に計画された見出しは、結婚衛生学への熟考、妊婦の授乳の医学的、衛生学的な助手も包括する。帰結において、シュトーヴェは「教育の最も一般的な原則」と「身体教育の一般的な原則」を説明しようとする。「子ども期の最初の年における」また「幼い子どもの授乳」この原則の応用についての熟考に従うべきである。点検書のなかに、われわれはこの複雑さにおいて、カンペの論文「子どもの誕生以前の両親のサイドのよき教育の要請について」ならびにシュトーヴェの人間の正しい知識から演繹された教育のもっとも一般的な原則」そして「身体教育の一般原則」を見出す。

計画に従って、情緒的、認知的、倫理・道徳的な初期教育についての論稿は、それに続かねばならなかった。初期の子どもにおける「魂の教育」の分析にとって、特にカンペは定評があった。自然の子どもの発達だが、それは教育原則の基礎の上に形成されねばならないが、それはここで子どもについて日記から解釈するための上述の懸賞論文から見出される。点検書のために、カンペは「幼い子どもの魂の最も初期の陶冶について」という論稿に寄付金を出した。ヴィヨームは情緒教育、「衝動」の克服か救済、「外的道徳の陶冶」について、道徳、モラル教育についての様々の論文をまとめた。「人間諸力のもとでの調和を維持するための必要な配慮について」³⁸⁾の彼の論稿によって、カンペは自然に導かれた教育の基礎として考えられた自然の諸力と能力の

必要なバランスの理論を展開した。陶冶政策的に、彼は社会的義務づけについての顧慮のもとで形式陶冶の可能性を熟考した。

独立した取り扱いと新たな解釈を施されたのは、賞と罰の問題である。カンペは肯定、否定だけでなく、「混合した罰」を認識する。認知的、知的教育の説明が計画され、例えば「幼い子どもの頭を開け、あらゆる物を注意深く知覚する必然性」について、あるいは直観的、象徴的認識について取り扱われる。「魂の能力の体操」は下部と上部の認識能力に向かうが、頭の体操の訓練に優先権を与え、教育学理論は人間学的観点の出発点を人間全体に責任を引き受ける、という新たな根拠となる³⁹⁾。

第三のテーマ構成は、狭義での教育と教授の制度化の問題に捧げられる。家庭教育と公教育ならびに「小さな教育施設」における家庭教育と公教育の有意義な結合に関する論文が提言される。孤児院における教育は特別に取り扱われるべきである。『総点検』の第10部は、クローネによる「家庭教師による教育」に関する自伝的な論文を含む。最後の問題、国家と教育の関係に私はすでに入り込んでいる。教職候補者（後継者）の検証のための予告された見出しは、公にされない。計画のなかで、なお秩序づけられた資料集以外に予知されるのは、例えば「道德教育についての通常の誤謬の特殊な索引あるいは達成された教育修正の「歴史的（経験的）記述」である。

ロックの『教育に関する思想』とルソーの『エミール』によって子ども期における自然的、家庭的、個人的教育の観点が顧慮され、自然と理性、人間と市民との緊張領域が議論される。特別の論文における大抵は実践的問いの大部分に向けられるので、ロックの思想に関するコメントにおける点検に立ち戻るとき、『エミール』は自己理解の解明のための機会を提供した。『エミール』の仮説的な第2段階で評価される生成過程で、自然的として宣言された教育モデルが提示される。その前提、ならびに身体・精神的・道德的・宗教教育の時間的連続、汎愛派の哲学的、人間学的な根本仮説は回避される。自然的教育との関係は、異なった立場にもかかわらず、理性への「積極的」教育の弁護に一致した。ルソーとの対決のなかで同様に証明することは、「自然」はつねに社会的に規定されている、ということを叙述する。点検者はそのコメントにおいて、また議論のための固有の観察と実験もまた設定することになっているので、まさに『エミール』の第1の書物に対する注釈者は、ドイツで当時一般に初期の子どもの教育のための情緒豊かな社会的、歴史的資料である⁴⁰⁾。

観察のフォーカスとして、また教育プロジェクト

として、ノーマルに発達した子ども、市民的、平均的人間は役立つが、天才は役立たない。民衆もまた、テノルトが強調しているように、汎愛主義的な教育改革と学校改革の受取人ではない⁴¹⁾。それゆえ、「人間」という抽象は、汎愛主義的な文脈において「中等位の頭脳」を意味する。「子どもの中間種」—そのようにバゼドウは定義づけているが—は、「普通の頭脳ないし人間の中間クラス」をコンスタントなものとして位置づける⁴²⁾。つまり、まさに新しいブルジョアジーを特徴づける関心を考慮するだけではない。

このような仕方では、教育原則の仕上げのための規範化した観察は、多様な「生活年齢」に集中することができた。教育の歩みの固有の時間的観点は、人間学的に、また心理学的に「人間の自然の発達」に応じて規定することができる。教育と教授のための人間の「時間化」を正当化することは、とりわけバゼドウの加速コンセプトとルソーの2段階構成を点検することをいう。すでにシュトーフは一般的な完全性の理論を代表したのに対して、カンペは自然的な発達時間と職業に関係した学習時間の量的、機能的な考察をさらに前進する。時間的要素によって規準化された人間の発達、現象学的状態の調停と類型化による「体系化」の二つの様式は、経験的過程にとらわれた経験的知識の帰納法を可能にした。それは社会的義務化と個人的完成の関係のデスクルの前面にあるように、その限りでは達成にいたることはできないのである⁴³⁾。

V. 引用文献

- 1) Christa Kersting: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes »Allgemeine Revision« im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft, Weinheim 1992, S. 23.
- 2) Joachim Heinrich Campe (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. [Reprint hrsg. von Ulrich Hermann] Vaduz/Liechtenstein, 1979.
- 3) Ludwig Fertig: Campes politische Erziehung, Darmstadt 1977, S. VII. vgl. C. Kersting, S. 23.
- 4) L. Fertig: a. a. O., S. 189ff. vgl. C. Kersting, S. 23.
- 5) Johann Stuve: Kleine Schriften gegenwärtigen Inhalts, hrsg. von J. H. Campe (2 Teile Braunschweig 1794). Neudruck, 2 Bde, mit einer Einleitung von Hanno Schmitt, Vaduz 1982. vgl. C. Kersting, S. 24.
- 6) vgl. C. Kersting, S. 24. vgl. Hax Fuchs: Das Scheitern

- des Philanthropen Ernst Christian Trapp, Weinheim/Basel 1984. U. Herrmann: C. Trapp (1745-1818)-Person und Werk, in: E. C. Trapp: Versuch einer Pädagogik, bes. v. U. Herrmann, Pardon 1977, S. 419ff. Weinheim/Basel 1984.
- 7) vgl. Günter Ulbricht (Hrg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, hrg. G. Ulbricht, Berlin 1957; vgl. ders. 1955.
- 8) Günter Dohmen: Die Bildung und Schule, Bd. 2: Die Entstehung des pädagogischen Bildungsbegriffs und seines Bezugs zum Schulunterricht, Weinheim 1965, S. 143ff. vgl. C. Kersting S. 23.
- 9) vgl. Herwig Blankertz: Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963 [neue abgedruckt in: U. Herrmann (Hrg.): "Das pädagogische Jahrhundert Weinheim/Basel 1981. vgl. Bildung und Brauchbarkeit, Braunschweig 1965. S. 247-268.
- 10) Wolfgang Sünkel: Zur Entstehung der Pädagogik in Deutschland. Studien über die philanthropische Erziehungsrevision, Habil. Münster 1970. vgl. C. Kersting, S. 23.
- 11) C. Kersting: a.a.O., S. 26.
- 12) C. Kersting, a.a.O., S. 32.
- 13) 金子茂: 「汎愛派」『新教育学大辞典』所収, 第一法規, 1990年, 533頁。
- 14) U. Herrmann: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, 18. Jahrhundert, München 2005, S. 106.
- 15) 金子茂: 「解説 バゼドウと『新教育者たち』の活動について」, バゼドウ, トラップ著 金子茂訳『国家と学校』世界教育学選集 明治図書, 1975年, 193頁。
- 16) 上掲書, 194-195頁。
- 17) 上掲書, 198頁。
- 18) 上掲書, 198頁。
- 19) 上掲書, 199頁。
- 20) 上掲書, 「訳者前書き」, 5頁。
- 21) C. Kersting: a.a.O., S. 72f.
- 22) C. Kersting: a.a.O., S. 74.
- 23) Friedrich Gedike/J. E. Biester (Hrg.): Berlinische Monatschrift, Berlin 1783, S. 163. vgl. AR 12, S. 6. vgl. C. Kersting, a.a.O., S. 74.
- 24) a.a.O., S. 163. vgl. C. Kersting, S. 74.
- 25) a.a.O., S. 163. vgl. C. Kersting, S. 75.
- 26) a.a.O., S. 166. vgl. C. Kersting, S. 79.
- 27) W. Sünkel: a.a.O., S. 21. vgl. C. Kersting, S. 80.
- 28) Richard van Dülmen: Die Aufklärungsgesellschaften in Deutschland als Forschungsproblemen, in: Francia 5 (1977) München 1978, S. 166ff. vgl. C. Kersting, S. 80.
- 29) AR 1, S. XIX, Punkt 41, vgl. C. Kersting, S. 82.
- 30) vgl. AR 7 (1787), S. 309-553. vgl. C. Kersting, S. 82.
- 31) vgl. Trapp: Debatten, 1789, S. 39f. vgl. C. Kersting, S. 83.
- 32) AR 5 (1786), Abh. 14 von Villaume, Anm. S. 687f. Campe; in einer zusätzlichen Anmerkung (S. 689). vgl. Villaume, AR 10 (1788), S. 573. vgl. AR 7, S. 413ff. Ehlers, Funk, Trapp (vgl. Sünkel 1970, S. 18f.). vgl. C. Kersting, S. 83.
- 33) AR 1, S. XLIX. vgl. C. Kersting, S. 85f.
- 34) AR 12, Anm. S. 7f.: Trapp, Stuve, Campe, Resewitz, Heusinger. vgl. C. Kersting, S. 86.
- 35) C. Kersting, S. 90.
- 36) vgl. BM 1783, S. 180. vgl. C. Kersting, S. 91.
- 37) AR 3, S. 435-616. vgl. C. Kersting, S. 92.
- 38) BM 1783: 19 (Campe), AR 1: 18; AR 3 (1785), S. 291-434. vgl. C. Kersting, S. 93.
- 39) AR 1: 11, vgl. 28, 29; BM 1783: 13 (Lieberkühn), vgl. C. Kersting, S. 93f.
- 40) C. Kersting, S. 96.
- 41) vgl. Heinz-Elmar Tenorth: 4. Epoche: Die Aufklärung, in: Reiner Winkel (Hrg.): Pädagogische Epochen, Düsseldorf 1987, S. 130. vgl. C. Kersting, S. 96.
- 42) Trapp, AR 7, S. 396f. vgl. C. Kersting, S. 96.
- 43) vgl. Campe, AR 3, S. 291-434. vgl. C. Kersting, S. 97.